

*Torres, Guadalupe; Boyanosky, Sarah*

## Desigualdad en la escuela: Sobre costumbres, rutinas y contingencias que marcan, clasifican y excluyen

---

**VII Jornadas de Sociología de la UNLP**

*5 al 7 de diciembre de 2012*

**CITA SUGERIDA:**

*Torres, G.; Boyanosky, S. (2012) Desigualdad en la escuela: Sobre costumbres, rutinas y contingencias que marcan, clasifican y excluyen [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2298/ev.2298.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2298/ev.2298.pdf)*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar> <http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

**Autoras:**

**Torres Guadalupe.** Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.  
[tguada2@yahoo.com.ar](mailto:tguada2@yahoo.com.ar) . Pasaje Iaconis 1054, 1° "A", B° Pueyrredón, Ciudad de Córdoba,  
C.P. 5000.

**Boyanosky Sarah.** Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.  
[sboyanosky@yahoo.com](mailto:sboyanosky@yahoo.com). Raimundo Lulio 2914, 2° "J", B° Zumarán, Ciudad de Córdoba,  
C.P. 5008.

**Título: Desigualdad en la escuela: sobre costumbres, rutinas y contingencias que marcan, clasifican y excluyen.**

**Resumen:** En esta ponencia se analiza una de las dimensiones abordadas en una investigación<sup>1</sup> sobre los sentidos otorgados a la autoridad por estudiantes y docentes del secundario. En esta se encontró que las formas de ejercicio de autoridad variaban considerablemente entre el turno tarde y mañana de la escuela en estudio. Esto que se vinculó a procesos estructurales más amplios, principalmente respecto a la masificación del nivel medio y a procesos de inclusión – excluyente; dio cuenta de formas específicas en que la desigualdad socioeducativa, era reproducida y producida en el interior de la escuela. En este trabajo se analizan las tensiones relativas a este proceso; tanto en las prácticas docentes, su vinculación con los significados atribuidos a su rol y las representaciones que construyen sobre sus alumnos; como en los modos en que los estudiantes interiorizan y resignifican estas representaciones y construyen su experiencia.

En el marco de un estudio de caso y desde un abordaje cualitativo se realizaron entrevistas a docentes, grupos de discusión con estudiantes y observaciones de jornadas escolares.

**I. Introducción:**

En esta ponencia se analizan las expresiones de la desigualdad socioeducativa en una escuela pública de nivel medio de la Ciudad de Córdoba. En principio se recuperan algunos cambios en materia de políticas sociales y educativas, analizadas en el marco de un proceso estructural de fragmentación y segmentación.

En Argentina las políticas neoliberales de los años '90 se expresaron en el ámbito escolar con la sanción de la Ley Federal de Educación n° 24.195 que establecía la descentralización del sistema educativo, quedando el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación a cargo de fijar y controlar las políticas educativas y regionalizándose aquellas cuestiones relativas a la gestión, financiación y administración a

---

<sup>1</sup> Tesis de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología UNC. Autoras: Boyanosky, S. y Torres, G. Directores: Paulín, H. y Abratte, J.P.

cargo de municipios y provincias, coordinadas por el Consejo Federal de Cultura y Educación, dando lugar a un incremento de las desigualdades ya existentes entre las provincias y en su interior entre las instituciones educativas (Lamfri, Miranda y Senén González, 2006).

En el caso de las políticas educativas de la Provincia de Córdoba, Abratte (2008) señala que la implementación de la reforma educativa nacional y las singularidades de ese proceso en la jurisdicción, tuvo como principal estrategia el diseño de un Ciclo Básico Unificado y un Ciclo de Especialización en el nivel medio. Esta reforma se implementó en un escenario de crisis económica, ajuste fiscal y “saneamiento” del sistema, que modificó profundamente los vínculos entre las políticas y los actores institucionales. Los efectos dislocatorios de la crisis, el aumento del desempleo estructural y la creciente exclusión que el nuevo modelo societal generó, fueron condiciones de posibilidad para la emergencia de un discurso que instaló en el eje de la interpelación la inserción de los agentes en el mercado laboral. A los alumnos, se los interpeló a partir de la noción de competencias y del ajuste entre el proyecto educativo y las demandas laborales. Los docentes, fueron interpelados en un doble vínculo con el mercado: en primer lugar como “profesionales” apelando a la ampliación de la autonomía institucional y a la construcción de proyectos educativos orientados a detectar y satisfacer demandas sociales complejas, que excedían ampliamente el alcance de la escuela y de las prácticas pedagógicas. En segundo lugar los interpeló como “trabajadores” que debían adaptarse a los requerimientos urgentes de la reforma, con gran incertidumbre sobre su situación laboral, e incrementando el miedo a ser excluidos.

A su vez esta reforma extendió la obligatoriedad de la educación desde los cinco años hasta el tercer año del nivel medio, prolongándose con la nueva Ley 26.206, hasta la finalización del secundario, lo cual trajo aparejado el aumento de la población estudiantil sin el necesario acompañamiento de políticas que sostuvieran el funcionamiento adecuado del sistema. Esta situación dio lugar a un incremento de políticas asistencialistas, centradas en cuestiones relativas a la retención escolar sin profundizar los aspectos más vinculados a los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Como ejemplo de estas políticas pueden mencionarse desde programas como el Plan social de los años '90 hasta otros planes tendientes a asegurar la regularidad de las trayectorias escolares, como la Asignación Universal por Hijo o las becas “Córdoba por ellas” para alumnas con hijos de la Provincia de Córdoba. No obstante aunque efectivamente se ha ampliado el acceso al sistema escolar persisten las dificultades para garantizar una continuidad en las trayectorias de los nuevos públicos escolares así como procesos de

aprendizajes significativos. Es decir las dificultades pasan por generar estrategias de inclusión real en un marco en el que se profundizan las diferencias entre poblaciones escolares.

En este sentido Martuccelli (2009) señala que al masificarse la oferta escolar, sosteniéndose los criterios de selección académica tradicionales, la función de selección social de la escuela que antes operaba especialmente en las fronteras de ingreso al terreno escolar, ahora lo hace fundamentalmente al interior del mismo manifestándose principalmente en los procesos de evaluación y las trayectorias escolares.

En nuestro contexto Kessler (2002) suma a la lectura de la masificación, los procesos de segmentación y fragmentación social que se agudizan en la Argentina de post- crisis (2001). Describe un proceso de institucionalización y desinstitucionalización de la escuela que asume ribetes y matices importantes según el estrato social.

Es así que en los sectores altos la segmentación pareciera en algún punto beneficiar la institucionalidad en relación a la correspondencia entre el público escolar y el proyecto educativo particular de cada escuela, donde esto se define en términos de la libertad y multiplicidad de ofertas y demandas.

En los sectores medios y medios - bajos es donde advierte, con más potencia, un proceso de desinstitucionalización, en el cual el “ideal” tradicional persiste como un síntoma de malestar entre las expectativas y posibilidades encontradas en la escuela; cuando la legitimación de la dicotomía, educación pública – menor calidad y privada - mayor calidad, parecieran acentuar la nostalgia y el desencanto en relación a una escuela que no asegura una movilidad social.

Finalmente en las escuelas de sectores populares, el autor intenta correrse de una mirada etnocéntrica y plantea que sufre en parte la desinstitucionalización, en cuanto a las condiciones concretas inequitativas de recursos, infraestructura, etc. Pero a la vez al ser “escuela nueva” ha redefinido su lugar sin la constante referencia a la institución del pasado.

Sin embargo Noel (2009) describe un proceso más complejo y conflictivo en cuanto a la insistencia del ideal tradicional institucional y las dinámicas escolares particulares en las escuelas populares. Representa un escenario en el cual distintas posiciones y perspectivas de sentido sobre la educación, convergen, se enfrentan, negocian y ceden según complejas dinámicas de poder entre agentes y destinatarios.

Parte de estas disputas arrastran una visión nostálgica de la educación, que recibieron o impartieron en otros tiempos; específicamente en los agentes educativos el debate se juega entre quienes abogan por el sostenimiento de una educación normalizadora (a costa de la exclusión) y los que tienen una visión más pragmática. No obstante esto aparece más como

una abstracción discursiva sobre lo que se debería “hacer en la escuela” que como una práctica exenta de contradicciones.

Volviendo a ese pasado mítico de “La Escuela”, es posible advertir que su referencia suele asociarse a un tiempo en el cual la disciplina era efectiva, la autoridad obedecida, los docentes (portadores del saber) eran respetados, las clases silenciosas y los alumnos educados. El deceso de una convivencia armoniosa entre “la institución y los sujetos” se corresponde a la evocación recurrente de la imagen de una “Escuela” que ya no es, persistiendo un ideal de Institución exitosa y omnipotente. Dubet y Martuccelli (1998) sugieren que esta visión nostálgica se corresponde con una tradición funcionalista que pretendía integrar las tres funciones de la educación (distribución de calificaciones escolares, función educativa y socialización), y si ésta percepción resiste es porque en algún momento la escuela aseguró una continuidad entre lo que se proponía y las exigencias sociales, en términos del tipo de actor social que se formaba, las posibilidades laborales y estratificación social de la época.

Es así que la educación se postulaba como el acceso a la igualdad, a través de “la formación de actores sociales integrados y a la vez sujetos autónomos y críticos” (Paulín y Tomasini, 2008: 6). Esto en un marco en el que no todos los sectores sociales tenían “el privilegio” de acceder a la misma. Con la masificación la “armonía” entre integración y autonomía se complejiza, en una realidad en la cual la pretendida igualdad de la escuela queda en evidencia ante las diferencias de capitales sociales, económicos y culturales siendo la reproducción y producción de la desigualdad la nota distintiva.

Por otra parte “la escuela funciona hoy cada vez menos como una institución en el sentido fuerte del término. Esto es, sus actores se sienten menos «movidos» por una vocación «sagrada» y sus prácticas profesionales aparecen como menos seguras que en el pasado” (Dubet, 2002 citado en Martuccelli, 2009: 103) sin embargo “contrariamente a ciertas imágenes edulcoradas del pasado, el orden escolar se basó, ayer, sobre importantes capacidades coactivas” tanto en el ámbito escolar como en el dominio familiar (Martuccelli, 2009: 104).

A partir de lo expuesto anteriormente se deriva que las diferentes expectativas respecto a la escuela, no se explican solamente en términos de roles y funciones tradicionales, estos parecen no bastar para dar cuenta de lo que sucede efectivamente en la realidad cotidiana. En este trabajo, se analizan entonces, ciertas tensiones expresadas en la cotidianeidad escolar, por un lado en relación a las prácticas docentes y la implicancia de su participación forzada en la selección social de la escuela, en cuanto a sus prácticas de enseñanza, las significaciones que realizan sobre su rol, y la representación que a partir de ello construyen sobre sus estudiantes.

Por otra parte articulando estas representaciones con el modo en que los estudiantes construyen su experiencia a través de demandas múltiples que expresan ciertas tensiones entre la igualdad y la desigualdad.

En las siguientes páginas describiremos brevemente el enfoque metodológico del trabajo de investigación para dar cuenta del modo en que se fue construyendo la dimensión analizada en esta ponencia a partir del análisis de los datos emergentes.

Posteriormente en el apartado resultado se describe la institución escolar en la que se trabajó, desde el análisis más particular de algunas cuestiones relativas a la temática de esta ponencia; avanzando luego sobre los aspectos de las prácticas docentes y la experiencia escolar mencionados anteriormente.

## **II. Metodología:**

La investigación se enmarcó en los límites de un estudio de caso, ya que se pretendía construir un conocimiento global del caso y no necesariamente con la intención de generalizar los resultados por encima de este, (Stake, 1995 en Neiman y Quaranta, 2007) procurando realizar un aporte particularizado a la institución en la que se trabajó.

El objetivo general de esta investigación estaba dado por la reconstrucción de los sentidos de docentes y estudiantes sobre la autoridad pedagógica, en el camino de esta exploración se vislumbró la necesidad de articular al estudio de esta temática otras dimensiones que aparecían profundamente imbricadas como la abordada en esta ponencia.

De este modo se optó por un enfoque cualitativo, ya que resulta el más adecuado para reconstruir los sentidos de los actores. Para el análisis de los datos se recurrió a los procedimientos de la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967), ya que esta permite la articulación entre los datos emergentes y la teoría previa, a través de “una labor inductiva, disponiendo para ello de un diseño metodológico flexible que permita integrar información inesperada” (Strauss y Corbin, 1990 citado en Araya Umaña, 2002: 71).

La construcción de datos se realizó también a través una estrategia de triangulación en la que se combinan y comparan observaciones de jornadas de clases del tipo etnográfico, entrevistas a docentes y grupos de discusión con estudiantes. Se trabajó con dos terceros años, en principio uno del turno tarde incorporándose luego el trabajo con el turno mañana, a partir de la necesidad de comparar la particular situación desigual del primer grupo.

## **III. Resultados:**

La expresión del proceso de segmentación y fragmentación, descripto anteriormente, en el marco de un proceso de masificación de la oferta escolar, ha dado lugar a una serie de



mecanismos implícitos a través de los cuales se ha ido configurando y expresando la desigualdad al interior del sistema escolar.

Por un lado se produce una primera selección social en cuanto a la distribución del profesorado, ya que por lo general el personal con más años de experiencia y más “calificado” por su puntaje tiende a elegir los establecimientos reconocidos por su status y prestigio y la camada de docentes más reciente suele insertarse en las escuelas más excluidas para iniciar su inserción laboral (Noel, 2009).

A su vez Poliak (2004) señala que la distribución de los docentes no sólo responde a un criterio de selección en cuanto a status quo, sino que las mismas instituciones operan una serie de mecanismos de regulación implícitos que se juegan estratégicamente, sin necesariamente eludir las reglamentaciones vigentes, a través de los cuales se orienta un perfil de profesorado en función de un perfil institucional. Por ejemplo algunos directivos priorizan la asignación de horas a los profesores que trabajan en la escuela, o controlan con más rigurosidad a aquellos docentes que no encajan en el perfil institucional. Noel (2009) también expresa que las escuelas asumen diferentes estilos institucionales según la orientación pedagógica y el modo de gestión de sus directivos. Por otra parte Tenti Fanfani (en Kessler, 2002), señala que la pérdida de una identidad de sistema, se refleja en que las escuelas suelen asumir la forma de los públicos escolares que atienden.

En todos estos mecanismos se juegan también formas implícitas de exclusión de los estudiantes que no se adecúan al formato escolar, se observan entonces una serie de prácticas que implícitamente van tejiendo formas de exclusión como la agrupación de los estudiantes con problemas disciplinarios y educativos, los cambios de turno, curso o pases. De modos más o menos explícitos las escuelas establecen fronteras entre quienes sí y quiénes no pueden ser parte de ella, no obstante ni todas las escuelas están en la misma posición para establecer esas fronteras, ni la cuestión es totalmente homogénea al interior de las mismas.

La institución estudiada se caracteriza por recibir alumnos expulsados de otros establecimientos, ya sea por repitencia o mala conducta, la misma está ubicada en la periferia de la Ciudad de Córdoba y se pueden diferenciar tres sectores que asisten a ella, en principio el barrio está aislado geográficamente de otros barrios, por rutas y descampados así que una gran parte de sus estudiantes son de ese mismo barrio y según datos de la escuela un 50% aproximadamente corresponde a jóvenes provenientes de villas miserias cercanas a la zona, por último la otra parte pertenece a barrios más cercanos a la zona céntrica o a ciudades del

interior y concurren a la misma por ser “la única escuela que los recibe”<sup>2</sup>. Esto da lugar a una serie de conflictos y expectativas respecto a la escuela que tensionan las identidades del alumnado, que claramente no se puede definir de modo homogéneo.

A su vez el turno tarde concentra gran parte de la población repitente y tiene solo CB (ciclo básico) y una división por cada curso, el turno mañana concentra la mayor parte de la población escolar y los recursos humanos, posee CB con tres o dos divisiones por año y CE (ciclo de especialización) con menor población, aproximadamente 283 alumnos del CB y 185 del CE, sobre esto último es importante destacar que se corresponde con una situación que afecta a las escuelas a nivel local; Falconi y Beltrán (2010) señalan que en la mayoría de los IPEM (Institutos Provinciales de Enseñanza Media) de la Ciudad de Córdoba “los alumnos que alcanzan el sexto año del secundario oscilan entre un 10 y un 13% de la matrícula que ingresa inicialmente en primer año. Es decir de diez alumnos que comienzan sólo uno o dos finalizan la escuela secundaria” (citado en Falconi, 2011: 34).

Asimismo entre las problemáticas más mencionadas por los directivos de la escuela aparece la deserción, sobreedad y repitencia, este también era un tema preocupante para otros agentes de la escuela:

Preceptora: “*si nosotros realmente pudiéramos todas las faltas, para junio ya no tendríamos a nadie, nadie te digo ¿no? (...) y es una realidad que ni el ministerio quiere ver (...) entonces bueno, con la falta de los chicos es un sostén que estamos teniendo nosotros y es un problema para nosotros también*”.

#### ***Entrevista grupal preceptores***

La concentración de los estudiantes repitentes en el turno tarde daba lugar a que esta situación se profundizara en el mismo, observándose diferencias importantes entre los modos de regulación escolar y las prácticas de enseñanza entre este turno y el de la mañana.

Así se constató que de 30 alumnos que comenzaron el ciclo lectivo, en octubre quedaban 17, y gran parte de ellos tenían de 2 a 3 años de sobreedad, trayectorias de fracaso escolar, abandono y repitencia. Asimismo, estos estudiantes se auto referenciaban como “*jubilados*” y decían que ya eran grandes, ésta fue también la razón que dio la escuela para su agrupación.

Por otra parte el panorama general de este turno daba cuenta de una fragilidad institucional reflejada en las prácticas cotidianas y aspectos organizacionales más amplios como la escases de recursos humanos o materiales, la no cobertura de licencias, etc. Por ejemplo en una jornada habitual luego del timbre del recreo, se tocaban tres timbres más para

---

<sup>2</sup> Expresión textual de una alumna en un grupo de discusión. En adelante cuando se usen cursivas y comillas se estarán utilizando frases textuales de entrevistas o grupos de discusión.



que tanto docentes como estudiantes ingresaran a la clase, las situaciones áulicas en general poco se diferenciaban de los recreos y la experiencia escolar de los alumnos parecía pasar por el costado de la escuela, estaban allí pero poco de lo que sucedía en ese lugar daba cuenta de un encuadre pedagógico.

Se percibía en los modos de habitar el aula lo que Kessler (2006) denomina escolaridad de baja intensidad caracterizada por el desenganche con todas las actividades, rutinas, y rituales escolares. Kessler (2006) diferencia dos formas de desenganche disciplinado e indisciplinado. En este caso se pudo observar que el desenganche disciplinado pasaba, por lo general, por una presencia casi imperceptible de los estudiantes en la hora de clase y constantes estrategias de simulación; también se percibía en la ajenidad respecto a horarios, recreo, materias que tenían y nombres de profesores.

El desenganche indisciplinado, se mostraba por la indiferencia a las regulaciones institucionales, escuchar música a volumen alto, entrar y salir de la clase sin miramiento, desplazarse por el aula. Sin embargo estas conductas no siempre eran una forma de oposición al docente y su forma de trabajo, sino más bien parecían un modo de habitar el aula. A veces la oposición al docente y a la tarea pedagógica sí se presentaba como un desafío, y habitualmente como una estrategia grupal, esto en general con aquellos profesores con los que señalaban que “*no se llevaban bien*”.

Asimismo habiendo algunas diferencias entre los docentes, era habitual que no hubiera prácticamente situaciones de mediación del conocimiento lo más frecuente era que los docentes mencionaran la imposibilidad de trabajar con ese grupo, cuestión que atribuían a la “*apatía*” de los mismos.

Sin embargo se observó que esta situación no era el único modo de re-producción de la desigualdad, en el turno mañana otra forma asumía la clasificación constante de algunos alumnos etiquetados como “*problema*”, “*revoltosos*” o “*inmaduros*”. En los grupos de discusión y en las observaciones fue posible advertir el “seguimiento personalizado” de algunos estudiantes que, como ellos señalaban estaban “*marcados*” o como decía un docente tenían un “*prontuario*”. Esta situación era descripta tanto por aquellos alumnos señalados como por sus compañeros.

En estas clasificaciones se activan representaciones docentes sobre “*estos*” jóvenes en los que predominaba la referencia a sus déficits, violencia o marginalidad. En este sentido Pérez Sánchez (2000) diferencia tres formas de interpretar y actuar frente a la desigualdad extraescolar por parte del profesorado: 1)- aquella que la interpreta “como desigualdad individual” en cuanto a capacidades y aptitudes de los alumnos 2)-“la desigualdad social

marca el fracaso escolar del alumnado, y la escuela no puede hacer nada” y 3)-“la escuela está marcada por la desigualdad social y se comporta de forma diferente en función de las características socioculturales del alumnado” (p. 191).

En esta investigación se reconstruyeron las significaciones que los docentes construían sobre sus estudiantes a partir de las dificultades que se presentaban en sus prácticas cotidianas, ya que la lectura de estas dificultades estaba especialmente ligada a representaciones sobre las características del estudiantado y no tanto a aspectos institucionales o de la propia práctica. En ellas se referían cuestiones generacionales, socioculturales y en menor medida individuales que eran asociadas de modo causal a una lectura moral deficitaria de la educación familiar.

De este modo las principales dificultades se vinculaban al momento de convocar a la tarea pedagógica, señalando el “*desinterés*”, “*apatía*”, la negación a trabajar como algo que los “*supera*”, otras cuestiones eran descriptas como “*inmanejables*” y tenían que ver con problemáticas particulares como el consumo de drogas, violencia, embarazo adolescente, criminalidad. Por otra parte los modos y formas de hablar y expresarse de los jóvenes y entre los jóvenes, la “*falta de concentración*”, “*atención*”, “*hábitos de lectura y escritura*” que caracterizaban a “*éstos jóvenes*” daban cuenta de una distancia generacional y sociocultural.

Las representaciones sobre los estudiantes se construían a partir de la distancia con un “ideal” de alumno y situación educativa, que de modo nostálgico describían en oposición a la actual signada por la crisis, pérdida de valores y desresponsabilización de la familia respecto al cuidado y protección de los jóvenes. En ese sentido la desigualdad parecía movilizar a la escuela más por el choque cultural que provoca y las dificultades y distancias consecuentes:

*Docente: “Y lo tratamos a veces en las reuniones de personal de convencernos a nosotros mismo de que “bueno que estos chicos porque viven en otra época” y tenés que lidiar con eso no? (...) Pero no justifico hay una falta de respeto hacia el docente que en otras épocas no existía no había, directamente era imposible, no entraba en nuestra cabeza. Y yo creo que esa falta de respeto, a veces malos modales, malos hábitos y demás vienen de la familia (...) y quien educa en ese sentido: la familia. Los modales, estar sentado tirado con las piernas arriba de la mesa, las agresiones verbales pero que son normales en ellos, si vos te das cuenta ellos hablan así y vos decís “¿y eso lo aprendieron acá?” yo creo que no”.*

#### ***Entrevista individual docente***

Junto a la mirada deficitaria de los actuales jóvenes desde la comparación idealizada con el pasado, estaba aquella en la cual la cuestión generacional se vinculaba a una noción esencialista de la adolescencia:

*Docente: “vienen chicos que son muy poco estimulados, de familias con fractura, entonces hay mucha, no sé si decirle inconducta, desvalorización entre ellos, hay mucha discriminación (...) hay mucha apatía, hay desinterés, los veo interesados en vivir el momento, que eso está bien, eso está*

*bárbaro pero, vivir el momento sin por ahí medir algunos riesgos algunas consecuencias (...) Cosas que me duelen muchísimo es que fuman mucho, fuman marihuana, toman alcohol, tenemos chicos acá que roban y para ellos es algo casi cotidiano (...) es una época muy fea, de no valores (...) bueno hago lo que me pinta y al otro si no le gusta que se joda, no importa”.*

***Entrevista individual docente***

*Docente: “los veo como en una etapa en formación, personitas en formación, pero no me asusta porque estoy yo para guiarlos. Me he comprado libros para saber tratarlos. Es un desafío ya que están con todas las hormonas a flor de piel!”*

***Entrevista individual docente***

Por otra parte algunos docentes construían significaciones en las que se establecían jerarquizaciones y clasificaciones de distintos grupos sociales, en las que se puede entrever cierta mirada etnocentrista de clase media:

*Docente: “padres que trabajan, chicos que vienen por la mañana, padres que no trabajan o que están desocupados normalmente vienen por la tarde porque los chicos se levantan a cualquier hora, no hay control, etc., etc. esas son las consecuencias; y después te puedo hablar de la noche, estoy en un instituto donde van todos los chicos que durante los años han ido fracasando en otros colegios que la última alternativa y última que les queda es la noche, y son problemas de índole familiar, padres separados, convivencias entre familias que no pertenecen al mismo grupo, y en todos los casos siempre está presente la falta de afecto. Salvo a la mañana son chicos más contenidos, que están más integrados, más identificados con sus familias, lo que vieron días pasados ese par de trompadas que se tiraron todo es la moneda corriente, esa agresión y eso es producto de calle, muchas horas grises, muchas horas sueltos en la calle, no hay contención, entonces siempre se derivan estas cuestiones en la violencia, desgraciadamente”.*

***Entrevista individual docente***

*-Docente: “yo tengo como grupos bien marcados, los que tiene un proyecto de vida y los que no tienen ninguno. Los que tienen proyecto de vida piensan en hacer, no sé si una familia en este momento, pero si buscar un “trabajo bien” o estudiar, seguir con su educación; y hay chicos que no piensan en nada, que no tienen ni idea que es lo que van a hacer de su vida, bueno van a salir del secundario y “bueno si trabajo, trabajo y si no, no lo haré, si no robaré”.*

*-Entrevistadora:” y por ahí porque cree que pasa esto?”*

*-Docente: “y yo pienso por ahí por los apoyos de las familias, hay chicos que tienen mucho apoyo familiar y quieren a sus hijos, si bien los papas no son profesionales, pero sí sienten que sus hijos pueden tener una mejor opción con una educación, y hay otros padres que no les importa nada o se nota que se les han ido de las manos.”*

***Entrevista individual docente***

Por otra parte estas representaciones si bien se asientan en discursos que proliferan la segmentación social, tienen un gran contenido de realidad en relación a situaciones conflictivas, problemáticas y desigualdades sociales que atraviesan los estudiantes. Como señala Pérez Sánchez (2000) “la ideología (hegemónica) presente en la cultura escolar enseña a los estudiantes a ver el fracaso como algo individual que resulta de su escasez de habilidad,” y de voluntad, podríamos agregar. “Consecuentemente, el sistema de enseñanza se encarga de transformar las diferencias y desigualdades extraescolares en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural” (p. 190).

De este modo estas clasificaciones se traducían en distintas prácticas de enseñanza y

regulación como la agrupación de estudiantes repitentes, el mayor control de aquellos estudiantes “*problemáticos*”, la aplicación arbitraria de sanciones, prácticas excluyentes como sacarlos del aula u otras que tenían que ver con la desresponsabilización respecto a la tarea a través de diferentes formas de simulación o dejar hacer.

Se podía observar que para dar la clase algunos docentes solían recurrir a las sanciones, amenazas e incluso maltrato verbal o ridiculización, lo cual por lo general derivaba en situaciones de mayor indisciplina, contestación e incluso violencia. Otros insistían y construían distintas estrategias para “*ganar*” la atención de los alumnos. No obstante no todos se acercaban insistentemente, muchos optaban por la simulación o el dejar hacer.

La tarea cotidiana, desde las significaciones docentes, involucraba entonces sensaciones encontradas de satisfacción, malestar, predominando sobre todo la referencia a la imposibilidad, las situaciones satisfactorias no sólo tenían que ver con poder establecer un encuadre pedagógico, involucraban en general aquellas oportunidades en las que su práctica había logrado “*dejar algo*” en sus alumnos, transmisión que se verificaba en el reconocimiento, “*te saludan en la calle*”, “*te buscan por facebook*”, “*cuando te ven después de unos años y se acuerdan de vos*”.

Sin embargo en su conjunto las significaciones sobre la práctica cotidiana estaban marcadas por la referencia a las dificultades de educar a una generación *carente*, de allí la preocupación por transmitir valores a modo de reemplazar los déficits de una generación *desvalorizada* (desvalorizada se utiliza aquí en un doble sentido por un lado para dar cuenta de cómo la nueva generación es caracterizada y a la vez lo que esa caracterización produce).

Estas recurrencias pueden asociarse a la insistencia de la idea fundacional de la escuela que ubicaba al rol docente en el lugar de “soldado de la civilización” (Lionetti, 2006) y a la vez la tensión inherente a la convivencia de distintos modos de entender cómo llevar a cabo esa tarea.

En los inicios del sistema educativo en Argentina, el primer impulso masificador de la educación contenía una doble representación sobre el pueblo, por un lado la de la barbarie, la masa, salvaje e incivilizada y a la vez aquél grupo que al ser educado y disciplinado para la conformación de una cultura liberal, moderna y laica, dotaría de legitimidad a la elite dirigente que importaba el modelo eurocéntrico. Este proceso tuvo un enorme peso en la fundamentación de la autoridad pedagógica, en cuanto a una especie de superioridad “moral” que debía transmitir. Aunque no todos los maestros y maestras adherían a estas “exigencias morales” la idea de “soldados de la civilización” dejó una fuerte impronta en la configuración del magisterio en nuestro país. (Lionetti, 2006).

La situación actual, aunque opera bajo representaciones similares, más bien da cuenta de cómo el proceso de selección social empieza a jugarse cada vez más en las mismas arenas de la institución escolar (Martuccelli, 2009). La distancia social y generacional que se deduce de las expresiones docentes refleja en parte el encuentro entre un formato escolar, aún claramente homogeneizante y las desigualdades, diferencias y singularidades que lo hacen estallar breve y cotidianamente en los terrenos áulicos.

Insiste entonces, un formato escolar que en el marco de debilitamiento institucional es “sostenido” por los actores individuales. En este contexto las relaciones se personalizan (Martuccelli, 2010), por ejemplo, algunos docentes señalan la importancia que adquieren distintos elementos de consumo y tendencias culturales en los alumnos, el uso de celulares, escuchar música, la expresión de un “look”, son muchas veces entendidos por los docentes como desafíos personales, no sólo contrarios a sus intereses sino que aparecen como signo de una sociedad que sienten se les ha vuelto en contra, sobre todo cuando estas orientaciones culturales chocan con la concepción disciplinaria escolar y la autoridad del docente:

- Docente: *“acá la tríada pedagógica no se puede, el grado de dispersión es terrible, yo trato de hacer más participativa la clase, pero igual ves que están charlando entre ellos... para ellos venir a la escuela es eso es estar charlando con los compañeros, ya no vienen para aprender algo, uno entra al aula y no puede esperar eso, tiene que tratar de interesarlos pero el afuera está en contra de la escuela.”*

#### ***Entrevista individual docente***

- Docente: *“Desde el ingreso de la telefonía celular, del mp3 y todos estos otros aparatos se distraen mucho, quieren aislarse”.*

#### ***Entrevista individual docente***

Por otra parte los alumnos cuestionan fuertemente algunas regulaciones escolares (regulación de los cuerpos y espacios personales) que son vividas como arbitrariedades desmedidas sobre su singularidad y expresión personal, sobre todo cuando advierten que estas no rigen también para sus profesores. En este sentido, construyen diferentes criterios de justicia en los que se puede entrever que el orden y su posición en el sistema escolar así como las clasificaciones y representaciones de los agentes educativos no son interiorizados acríticamente, sino que más bien son resignificados en el marco de su experiencia escolar. Experiencia que se construye en un proceso de subjetivación e individuación adolescente atravesado por el marco de expectativas familiares y escolares.

Es necesario entonces atender al carácter dinámico de construcción de la experiencia centrado en el actor, aunque, sin desconocer los mecanismos objetivos que la producen (Dubet y Martuccelli, 1998). La experiencia escolar se puede definir como “la manera en que

los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori (...) por otra parte, las lógicas de las acciones<sup>3</sup> que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. Estas lógicas de acción corresponden a las tres “funciones” esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y educación” (p. 79).

En el grupo de alumnos del turno tarde, como se dijo anteriormente la experiencia escolar estaba fuertemente marcada por las trayectorias escolares discontinuas. En esta se reflejaba la tensión entre cierta comodidad con la baja exigencia, dada por su “desenganche”, y a la vez la percepción de injusticia por su lugar relegado en el sistema escolar, sobre todo en aquellos alumnos que habían tenido otras trayectorias previas de escolarización más tradicionales o que habían concurrido a institutos privados:

Tomás<sup>4</sup>: *“yo iba a otro colegio, y era privado e iba mucho más avanzado... los ejercicios que vemos ahora en matemáticas yo los vi en primer año”.*

#### ***Grupo de discusión mixto – 3º Turno Tarde***

Pablo: *“yo tampoco soy un santo, tengo 46 faltas, estoy fuera de sistema y me llevo dos nomas, ¡dos nomas! (dos asignaturas aplazadas)... SE RÍE... casi nunca vine, porque yo ya he captado a principio de año lo que es el colegio, y que hice: Vengo acá saco una hoja, porque ni siquiera traigo la carpeta, si nos dan un trabajo yo hago el trabajo ese mismo día, y ¡Tomá! me saco un 8, y no me la llevo. Para que esforzarse si no vale la pena o sea en este colegio no vale la pena, ¡No!, porque te exigen lo que no exigen”.*

#### ***Grupo de discusión mixto -3º Turno Tarde***

Se observaban de este modo diversas formas de resistencia a través de las cuales los estudiantes ponen en juego en cada clase y con cada docente los límites y posibilidades de su experiencia. En estas predominaban estrategias para que el docente ceda en el ritmo y control de la clase, u obtener concesiones particulares es decir estrategias para “zafar” y negociar. Así como también estrategias para “pasar la hora” (charlar, escuchar música, dormir) las cuales en general no se presentaban a modo de oposición al docente sino más bien en el

---

<sup>3</sup> Dubet y Martuccelli (1998) diferencian tres lógicas de acción, la de la integración, relativa a la interiorización de las normas y expectativas escolares y familiares es decir la construcción del “oficio de alumno”. La de la subjetivación, que implica las tensiones entre la doble pertenencia al mundo escolar y juvenil, y entre el “conformismo juvenil” y la progresiva individualización. Y finalmente la lógica estratégica dada por la construcción del actor de una “racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición” (p. 79 - 81).

<sup>4</sup> Los nombres que se utilizan son ficticios para resguardar la privacidad e identidad de las y los estudiantes.



marco de un universo de relaciones entre pares, en el cual escuchar música y charlar eran formas de sociabilidad y a la vez de expresión de su singularidad, pero también de cierta ajenidad con el formato escolar.

Por otra parte en el grupo de alumnos clasificados como “indisciplinados” se observó el uso estratégico de la representación vinculada a la peligrosidad que los docentes tenían sobre ellos a modo de obtener determinados beneficios a través del miedo; uno de ellos decía que los profesores les tienen miedo: *“los amenazas con el auto, charlándolos no más y te ponen tres diez”*.

A su vez aquellos que por otras experiencias de escolarización tenían una apropiación mayor de capitales escolares respecto a sus compañeros utilizaban este recurso a modo de flexibilizar los límites entre “joder” y “los resultados escolares” y entre la disciplina e indisciplina; vinculada a los intereses anteriores también se hallaba la simulación de atención y obediencia. Estas iban de la mano del uso estratégico que los docentes hacían de la evaluación escolar como recurso de autoridad.

En ese marco la acreditación se tornaba en un elemento complejo de la experiencia escolar, por un lado determinaba en gran parte la posición en el sistema escolar, por otro lado era negociable en un juego en el que la desigualdad se personalizaba en las relaciones entre docentes y estudiantes.

En el grupo de alumnos de la mañana se reconstruyeron diferentes criterios de justicia según la experiencia de las mujeres y la de los varones, especialmente la de un grupo marcado como alumnos problemas.

En la totalidad del curso se observaba una mayor adherencia al “ethos escolar” (Bourdieu y Passeron, 1995), en cuanto habitus incorporados respecto a la entrada al aula, la disposición formal a trabajar y a cumplir con ciertos ritos escolares (saludo a la bandera y a los docentes, silencio, uniforme, timbre, etc.) asimismo la mayoría de los alumnos tenían una trayectoria escolar continua.

En el grupo de varones la tensión central aparecía por las dificultades de combinar la lógica entre la subjetivación y la integración en un marco en que integrarse y pertenecer al grupo de pares, por las formas de sociabilidad de los varones (pegarse, tirarse papelitos, esconderse la carpeta, insultarse), muchas veces tenía como costo la no integración al orden escolar o más bien su integración como sujeto marginado “alumno problema”.

Si bien algunas estrategias y códigos grupales les permitían mantener en un cierto equilibrio la integración al mundo escolar y la integración al mundo de pares, ya que la mayoría se ocupaba de no mostrarse ni demasiado “bufón” ni “payaso” (Dubet y Martuccelli,

1998), muchas veces el “payasear” demasiado tenían costos en cuanto a la subjetivación como “alumno problema” no sólo por sus docentes sino también por sus compañeros que decían “ya hartó”.

Por otra parte la clasificación, control y seguimiento constante de este grupo de alumnos por los agentes escolares y a la vez la internalización de los mismos de esa caracterización, era complejizada cuando ellos denunciaban las diferencias respecto al “trato” en cuanto a arbitrariedades de los adultos, que como decían los tenían “marcados”:

-Ariel: “y a mí casi todos los profes me tienen marcado, al último ya cuando entran me dicen “Pérez adelante!”

-Daniel: “sí (se ríe)... ahora ya no, porque nos cambiaron el lugar “

Más adelante hablando de cuándo se sienten o no respetados por sus docentes señalaban:

-Ariel: “hay muchas veces que no hicimos nada”

-Daniel: “no hablamos nada”

-Cesar: “y nos culpan a nosotros, nos sacan afuera y si no nos ponen amonestaciones... no saben quién es y le echan la culpa a cualquiera también”

-Fernando: “o hay veces que le dicen la próxima te saco, la próxima te saco y vos haces una cosa no más y te sacan”

-Ariel: “sí por cualquier cosa”

-Coordinadora: “o sea hay chicos que hacen un montón de cosas y no los sacan y otros que hacen una sola cosa y lo sacan?”

-Gastón: “a veces sí, o a veces hay cuatro sentados y uno se echa moco y en vez de sacarlo a ese lo sacan a los cuatro que no tenían nada que ver”

-Ariel: “y un día estábamos todos en el curso y entró la preceptora y saco a todos los que no tenían la remera blanca y casi todo el curso no tenía remera blanca y me sacó a mí y a otros tres no más.”

-Daniel: “y tenían remera blanca nada más que la tenían abajo”

-Ariel: “yo tenía la remera blanca abajo y le decía “pero la tengo acá abajo” y ella me decía: “bueno pero se la hubiera puesto antes” y que se yo, casi ninguno del curso la tenía”

-Gastón: “en este colegio todos vienen con la remera como se las da la gana, para mí sacan a algunos en especial”.

#### ***Grupo de discusión varones – 3º Turno Mañana***

A su vez el grupo de pares era un recurso potente en cuanto al despliegue de estrategias grupales de “boicot” de la clase para revertir las relaciones de poder con sus docentes en general a modo de quebrar la rigidez del ritmo y control, distender el espacio áulico y aumentar los márgenes de tolerancia del bullicio, movimiento y dispersión.

En el grupo de mujeres se observó cierta reproducción del discurso adulto que colocaba el accionar de sus compañeros en el lugar de causalidad de los conflictos áulicos. De este modo las clasificaciones y diferenciaciones de los docentes entre “buenos” y “malos” alumnos producían cierta conflictividad entre ellos, que se acentuaba cuando sus profesores apelaban a una lógica de curso y compañeros homogeneizante, sancionando o retando a todos los alumnos por igual ante un hecho particular con la intención de que la lógica del control se extendiera entre ellos.

Los esfuerzos que realizaban el grupo de alumnas para combinar la lógica grupal entre ellas y la lógica de integración a la escuela, en la que se observaba por lo general estrategias de simulación de atención y obediencia reforzadas con la movilización de recursos escolares al momento de presentar un trabajo o la carpeta. Puede explicar en parte la percepción de injusticia de las alumnas ya que pese a sus esfuerzos ocupaban la misma posición que los que se “portan mal”, “no estudian” o “son repitentes”.

Sin embargo denunciaban en los actos de exclusión de los docentes la privación del derecho a estudiar de sus compañeros a la vez que, internalizando una lógica meritocrática, señalaban merecer, por su esfuerzo y voluntad, un lugar mejor en la cadena de la desigualdad educativa:

*Dora: “no, lo que hace la profe de la asignatura C que dice “quién quiere estudiar y quién no”, eso está mal porque a ella le pagan para que nos enseñe a todos, no nos puede decir “quién quiere estudiar y quién no”, porque para eso venimos al colegio, eso es obvio”*

*-Cecilia: “bueno pero no todos vienen para estudiar”*

*-Dora: “sí, pero no nos puede decir quién quiere estudiar y quien no”*

*-Irene: “como opción para salir o no porque a ella se le paga, poco, pero se le paga, el gobierno le da plata para que nos enseñe a todos por igual y por eso ella no puede estar preguntando quien se quiere ir quien no”.*

*-Jazmín: “Bueno la profe de asignatura D tampoco los puede sacar porque no se puede sacar a ningún alumno fuera del aula”.*

*-Dora: “es verdad la profe de asignatura C siempre divide el aula entre los que quieren tener clase y los que no”*

*- Coordinadora: “cómo es eso?”*

*-Jazmín: “sí porque molestan los chicos entonces pregunta “¿quienes quieren estar en la clase?” y los que no quieren creo que se van afuera”*

*-Dora: “hay muchos que dicen eso para que salgan afuera los chicos, pero te ponen amonestaciones, creo, no sé”*

*-Jazmín: “pero la de asignatura C muchas veces no pone amonestaciones”*

*-Miriam: “dicen que después van a ver las consecuencias”*

*-Dora: “no dicen que las consecuencias son después cuando vengan las pruebas”*

*-Irene: “todo tiene consecuencias”*

Más adelante cuando relataban cuales eran para ellas los conflictos más frecuentes con los docentes decían:

*-Irene: “los chicos son el otro conflicto, porque a penas el profe entra al aula, están tirando papeles, que se pegan todos, se esconden las carpetas, lo que más molesta cuando la profe quiere hablar y no hacen silencio y esos cambios de banco son gracias a eso, entonces nos cambian de banco a todos”*

*-Abril: “pero todos no tenemos la culpa sólo los chicos”*

*-Dora: “después hay profesores que van y le dicen a los otros cursos que nosotros somos los peores... la única profe que dice que nosotros somos buenos es la profe Gutiérrez”.*

*-Dora: “igual que nos ponen a los repitentes, hay dos repitentes”*

*-Cecilia: “oh!, pero el año pasado eran todos repitentes y era un desastre el curso!”*

### ***Grupo de discusión mujeres -3º Turno Mañana***

Se puede observar entonces en los discursos de las y los estudiantes cierta tensión entre la apelación a un principio igualitario casi universal y la evaluación de ciertas formas de justicia e injusticia a partir de su experiencia escolar particular.

Esta tensión también interpela y coloca en un lugar sumamente complicado al adulto, cuando se demanda una igualdad en la que todo tratamiento diferencial es denunciado y a la vez se exigen consideraciones personales y comprensión de situaciones particulares, poniendo en cuestión al docente tanto si cumple lo primero como si cumple lo segundo (Dubet y Martuccelli, 1998).

Esto se puede observar particularmente en una situación áulica generada por el pedido de consideraciones personales hacia un estudiante que estaba a travesando circunstancias complicadas ya que había sido recientemente expulsado de su hogar:

- Docente: *“al final de la hora, me van a exfoliar la carpeta y me la van a dar”*.
  - Sebastián: *“Yo no puedo traer la carpeta me peelié en mi casa”*.
  - Docente: *“yo no puedo tener esa información, lo siento pero yo me tengo que llevar las carpetas”*.
  - Sebastián: *“se la traigo mañana, se la pido a mi hermano”*
  - Docente: *“Yo no puedo, vos entendeme, por el motivo que sea, no puedo”*
  - Claudio: *“Profe, no sabe lo que le paso a este chico, no sea tan bosta!”*
- La docente se da vuelta para ir al pizarrón
- Claudio: *“Profe tiene auto no?, se le puede romper (en tono amenazante)”*... Luego continúa: *“no, no, no, sabe que nosotros no vamos a hacer una cosa de esas”*
- La profesora hace como si no escuchara, termina de escribir en la pizarra y se sienta a llenar el libro de temas.

*Observación de clase –3º Turno Tarde*

#### **IV. Reflexiones finales:**

Como afirma Kessler (2002) en todos los grupos sociales puede apreciarse una clara lectura de la estratificación y jerarquización del sistema educativo, a partir de la cual “en cada ámbito los profesores adecuan niveles de exigencia, formulación y mantenimiento de reglas a la lectura que hagan de la institución y, en muchos casos, de la situación social del alumnado” (p. 110).

Se observa así que los docentes construyen una serie de significaciones a través de las cuales interpretan la desigualdad extraescolar con la que les toca trabajar, realizando muchas veces clasificaciones y jerarquizaciones que pueden profundizarla.

Sin embargo la experiencia de los nuevos públicos escolares introduce una serie de conflictos con el formato escolar tradicional, que en el marco de un proceso de relativa institucionalidad, da lugar a que la institución deba ser “sostenida” por los agentes educativos sobresaliendo una vivencia cotidiana marcada por la imposibilidad y sobrecarga.

Martuccelli (2007) analiza este aspecto desde la noción de rol y señala que en la tensión entre el encarnamiento y distanciamiento se puede dar cuenta de la manera en cada actor singular vive y actúa su rol. En el caso de los agentes escolares describe una vivencia de “rol impedido” en la que “los individuos tienen la sensación de no poder cumplir sus roles y

de estar confrontados a contextos donde, aun sabiendo lo que deben hacer, tienen la experiencia de su imposibilidad” (p. 132). En esa experiencia los actores se “se sirven del pasado, pese a considerarlo caduco, a fin de orientarse en el presente. En el análisis de ese contexto, la tensión entre el cambio y la rutina, la permanencia de los esquemas de acción internalizados, o aun las herencias institucionales y su confrontación a nuevas situaciones pueden terminar por adquirir una función importante (...) el rol es impedido en el sentido en que, aunque interpretado con la ayuda del antiguo modelo, continua encuadrando, a pesar de sus desmentidos y obstáculos, la acción individual” (p. 133).

El posicionarse como “formadores morales” de los jóvenes puede pensarse como una reactualización del antiguo modelo si uno no atiende a la tensión señalada entre el cambio y la rutina. Deteniéndose en las estrategias que los docentes llevan a cabo para sostener la clase y la autoridad en el aula, se observan, las tensiones entre el encarnamiento y distanciamiento de rol. Aunque predomina en las clases la inculcación, los sermones, el pasar al frente, la utilización de las notas como proceso normalizador, algunos docentes apelan al humor, al juego, a la construcción de vínculos más informales, a dar espacios para conversar sobre temas de interés de los alumnos, para conocerse, etc.

Estas estrategias, muchas veces ambivalentes, aparecen conforme a los tiempos que corren; la uniformación escolar tropieza cotidianamente con la expresiones de diversidad y singularidad de los jóvenes pero también de los docentes, cierta distancia del rol puede pensarse como un resguardo de su singularidad en una institución escolar en la que sus agentes ya no pueden inscribirse plenamente como “soldados de la civilización” sino más bien como individuos que desde distintas experiencias sostienen cotidianamente el formato escolar estando forzados a participar del proceso de selección social que opera en la misma.

Por otra parte los procesos de evaluación y acreditación, como señala Noel (2009), aparecen como un aspecto de la práctica que puede asumir para los docentes el carácter de dilemas éticos cuando son interpelados por la desigualdad del alumnado. Además en la presente investigación se observó que la distribución de calificaciones era un recurso de autoridad importante al momento de poder dar la clase y controlar la disciplina.

A su vez cuando se observa que la mayor parte de la movilización de recursos y estrategias de los alumnos está orientada instrumentalmente a la obtención de calificaciones o bien a flexibilizar los márgenes entre la joda y los resultados escolares, la acreditación obtiene un carácter sumamente importante al momento de pensar en las trayectorias de los estudiantes.

De este modo la desigualdad en la escuela se expresa muchas veces en términos interpersonales entre profesores y estudiantes, aunque allí donde las relaciones se personalizan, los márgenes de acción se modifican.

En este sentido la desigualdad socioeducativa se vincula experiencias subjetivas en las que se juegan aspectos del orden del respeto y el “trato”. Aspectos que los estudiantes mencionan cuando refieren sensaciones generales de maltrato, que a su vez trascienden el orden interpersonal y refieren a un plano institucional en cuanto a la organización jerárquica del sistema escolar. Puede observarse la implicancia subjetiva de las formas de exclusión del sistema escolar en los dichos de los alumnos cuando interiorizan las clasificaciones escolares referenciándose como “jubilados” o “alumnos problemas”.

Como señalan Dubet y Martuccelli (1998) algunos estudiantes llegan a “elaborar poco a poco una experiencia que dominan, mientras que otros no lo logran, se sienten desposeídos, indiferentes, a veces destruidos en su recorrido. Así, el sistema escolar no puede ser solamente definido por sus gradaciones y sus jerarquías de éxitos y fracasos; es también el marco y el organizador de las experiencias de los alumnos, “fabrica” diversos tipos de actores y de sujetos que serán llamados a ocupar diversas posiciones sociales. La escuela no es solamente “inigualitaria” produce también diferencias subjetivas considerables, asegura a algunos y debilita a otros. Unos se forman en la escuela, otros a pesar o en contra de ella” (Dubet y Martuccelli, 2009: 20-21).

#### **Referencias bibliográficas:**

- Abratte, J. (2008) Hegemonía, reformas y discurso educativo en la Provincia de Córdoba. *Tesis Doctoral. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)* Publicación digital <http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1371>.
- Araya Umaña, S. (2002) *La Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión*. FLACSO, Costa Rica, Ed. Asdi (Agencia Sueca para El Desarrollo Internacional)
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Falconi, O. (2011) La experiencia escolar de alumnas y alumnos de sectores pauperizados, en instituciones públicas, *Revista El monitor. De la educación*, N° 28, marzo, (34-37).



- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine Publishing. Traducción de Irene Vasilachis.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IIPE, UNESCO, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2006). *Sociología del Delito Amateur*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lionetti, L. (2006) Capítulo 1: “Gobernar es educar. La educación pública en la Argentina a fines del siglo XIX y primeras décadas del XX”, en Gallo, P., Lionetti, L. y Noel, G. “La construcción de las relaciones de autoridad en el sistema educativo”, *FLACSO Publicaciones*, PAV 2003 – 065 - Año 2006.
- Lamfri, N. , Miranda, E. y Senén González, S (2006) *Políticas de Reforma del Sistema Educativo en los Noventa. Nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba*. Ciudad de Córdoba. Ed. Brujas.
- Martuccelli, D. (2007) *Gramática del individuo*, Editorial Losada, Madrid.
- ----- (2009) El problema del individuo en América Latina.
- ----- (2009) La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción, *Diversia*, N° 1 (99-128).
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2007) capítulo 6. Los estudios de caso en la investigación sociológica en Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.213-234). Buenos Aires, Editorial Gedisa.
- Noel, G. (2009) *La Conflictividad cotidiana en el escenario escolar: Una perspectiva etnográfica*, UNSAM, Buenos Aires.
- Paulín, H. y Tomasini, M. (2008) Capítulo 1. Orden normativo escolar, sujetos y conflictos. Referencias teóricas y metodológicas. En *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Coordinadores: Paulín, H. y Tomasini, M. Córdoba: UNC. Centro de Publicaciones FFyH.
- Pérez Sánchez, C. (2000) La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de educación*, N° 23, (189-212).
- Poliak, N. (2004) Capítulo: “Reconfiguraciones en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada”, en *La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Tiramonti, G. compiladora, Buenos Aires, Editorial Manantial, (147-192).